
L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ?

French nursery education – an introduction into what kind of culture?

El parvulario francés, ¿una entrada en qué cultura?

Gilles Brougère



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/910>

DOI : 10.4000/ries.910

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2010

Pagination : 109-117

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Gilles Brougère, « L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 53 | avril 2010, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/910> ; DOI : 10.4000/ries.910

© Tous droits réservés

L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ?

Gilles Brougère

« En fait, c'est culturel. Je pense, vu qu'en France on est sous le, enfin l'école de la République, liberté, égalité, fraternité, ou..., enfin, laïque, (...) On essaye d'effacer les religions. Et puis d'avoir une langue en commun qui nous réunit. Culturellement, c'est français¹. »

Le préscolaire français se caractérise, plus que celui d'autres pays, par une rupture entre l'accueil partiel, hétérogène, dépendant du ministère des affaires sociales, des enfants de moins de 3 ans et celui des plus de 3 ans, massif (pratiquement 100 % des enfants accueillis), très largement public et gratuit, non seulement dépendant du ministère de l'éducation mais relevant des premières années d'une école primaire qui scolarise tous les enfants de 3 à 11 ans (et une petite partie des 2-3 ans). Il n'est pas possible d'analyser les spécificités de ces deux temps très différents, dont le second se définit en interne non plus comme préscolaire, mais comme le premier temps de la scolarité, l'école maternelle faisant partie avec l'école élémentaire de l'école primaire depuis 1989. C'est celui-ci qui, produit d'une longue histoire commencée avec la salle d'asile au début du XIX^e siècle, enraciné sous le nom d'école maternelle dans le système scolaire français avec les lois fondant le nouveau modèle référé à Jules Ferry après 1881, témoigne le mieux d'une originalité, voire d'une exception française. Je vais tenter, à partir des diverses recherches socio-historiques et comparées menées depuis plus de vingt ans, de comprendre comment il se pense de l'intérieur, quelles en sont les valeurs, comment il définit les questions de qualité, d'équité et de diversité.

À plusieurs reprises, j'ai entendu des représentants de l'éducation nationale française (des inspecteurs) dire que l'école maternelle était pour l'enfant une entrée dans la culture. Il serait facile de récuser cette idée qui peut sembler « ethnocentrique » (en fait « institutionnalocentrique »), les enfants arrivant en effet avec une culture liée aux expériences antérieures, familiales pour commencer. L'apprentissage de la langue et plus globalement l'entrée dans la culture ont

1. Citation tirée d'un entretien collectif entre enseignantes d'une école maternelle dans le cadre de la recherche *Children Crossing Borders* comparant l'accueil d'enfants d'immigrants dans cinq pays (Allemagne, Angleterre, États-Unis, France et Italie). Pour le volet français, les entretiens collectifs effectués sur plusieurs sites s'appuyaient sur le visionnage de films montrant une journée d'enfants de 4 ans au préscolaire en France, en Allemagne ou aux États-Unis. Les différentes citations d'enseignantes, dans ce texte, sont tirées d'entretiens réalisés en 2006 et 2007.

commencé au moins dès la naissance. De plus, nombre d'enfants ne se limitent pas à cette socialisation familiale, mais ont déjà fait l'expérience d'au moins une double socialisation (Dencik, Langsted, Sommer, 1989), pour avoir fréquenté une crèche ou une autre institution, ou bien encore une assistante maternelle, ce qui renvoie à un mixte entre culture familiale et accueil professionnel. On n'entre pas dans la culture, on y est plongé, et souvent dans plus d'une culture, on est confronté à différents répertoires de pratiques culturelles (Rogoff *et al.*, 2007), auxquels on va emprunter. Il faudrait en effet ajouter les voisins, la rue, la famille élargie, les médias et l'ensemble des rencontres et occasions diverses, variables dans leur étendue et leur diversité, mais aussi dans leur proximité ou leur éloignement de l'école, selon les enfants, les milieux.

Mais au-delà de cette critique, essayons de considérer ce que cette idée a de fondamentalement vrai. Il me semble qu'elle nous renvoie à plusieurs aspects de l'école maternelle qui ne sont pas toujours aussi visibles et clairement énoncés :

- l'école maternelle est affaire de culture, et cette culture est spécifique ;
- l'enfant doit entrer dans cette culture, une nouvelle culture qui a tendance à se penser comme la seule culture légitime (d'où l'expression d'« entrée dans LA culture ») ;
- il y a donc rupture avec les autres cultures, extérieures à l'école.

Analyser la spécificité de l'école maternelle comme objet et projet culturel est donc le préalable à toute compréhension de sa spécificité. Il ne s'agit pas d'une institution qui pourrait être analysée du seul point de vue technique, au niveau de sa qualité pédagogique, de ses effets à court ou à long terme, elle est plus que cela ou elle se considère comme plus que cela. C'est en prenant en compte le projet culturel dans lequel nombre d'acteurs s'impliquent de façon profonde que l'on peut comprendre l'école maternelle, mais tout autant sa résistance aux critiques (elle ne peut être atteinte par de simples critiques techniques) et sa difficulté à évoluer. Tout aussi intéressante est sa solitude internationale, son refus de toute comparaison, la transformant en exception (Brogère, 2002), une exception culturelle sans aucun doute.

L'ÉCOLE MATERNELLE COMME CULTURE

L'approche culturelle des systèmes préscolaires est relativement rare. On peut citer les travaux de Joseph Tobin (Tobin, Wu, Davidson, 1989) qui mettent en évidence, à travers des comparaisons construites, les valeurs sous-jacentes à différents systèmes (dans ce cas, la Chine, le Japon et les États-Unis). À travers des travaux comparatifs dont certains réalisés en collaboration avec Joseph Tobin (Brogère et Tobin, 2000), j'ai participé au développement d'une telle approche, refusant de considérer que ces systèmes pouvaient s'analyser de façon purement technique, comme la simple mise en œuvre des résultats de la psychologie par exemple. Ainsi derrière l'importance de la psychologie et du

constructivisme aux États-Unis, on trouve un certain nombre de valeurs culturelles concernant la liberté individuelle et le choix, l'expression des sentiments et des opinions. Par ailleurs la distance du système français avec des références purement psychologiques (ce qui n'est pas leur absence) montre que la clef n'est pas là.

Tout système préscolaire est culturel. C'est vrai, comme le montre Robin Alexander (2000) des systèmes primaires, cela l'est sans doute encore plus de la maternelle où les logiques des apprentissages de base ne viennent pas donner un côté universel qui occulterait cette dimension culturelle. Les objectifs mêmes, et pas seulement la pédagogie, varient d'un système à l'autre. Mais sans doute faut-il aller plus loin que la simple idée qu'il y a une dimension culturelle dans l'école maternelle française comme dans toute institution d'enseignement, et, au-delà, dans toute institution. En effet, ainsi que nous l'avons évoqué, l'école maternelle se définit comme culture au sens fort du terme, au sens d'une entrée dans la culture.

Ce qui caractérise cette culture, c'est d'abord une culture scolaire ou tout simplement une école. Ici l'école, ou le scolaire, se définit par rupture avec ce qui n'est pas elle, dans l'idée de la séparation, de la sanctuarisation (comme on le voit dans les débats français sur la violence à l'école ou la laïcité). L'école est un lieu différent des autres, seul lieu où l'éducation prend une forme organisée, structurée. Cette culture de l'école s'appuie sur la négation ou la dévalorisation des autres espaces d'apprentissage non reconnus en France (par opposition à d'autres pays comme l'Allemagne avec la notion de *Bildung* et d'un apprentissage dans le cours même de la vie).

On retrouve là un héritage fort des Lumières avec l'idée de l'émancipation par l'accès à l'instruction. Seule l'école peut, par son enseignement, rendre l'individu libre, indépendant, autonome. Certes l'expérience montre depuis deux siècles que le développement de l'instruction ne s'accompagne pas nécessairement d'un développement humain, que des pays considérés pour leur niveau d'éducation (l'Allemagne du début du XX^e siècle n'était-elle pas un des pays les plus instruits du monde, avec les meilleures universités ?) ont pu connaître la barbarie.

Reste, en France, cette valorisation de l'éducation formelle comme valeur essentielle. Il s'agit bien d'une rupture forte, symétrique de la rupture épistémologique entre science et savoir ordinaire développée par Bachelard et montrant un trait fort de la culture nationale : une grande valorisation de la science, et l'idée qu'il ne peut y avoir continuité entre opinion et science, entre socialisation quotidienne et école. La rupture est valorisée comme basculement dans un autre univers. Aujourd'hui, l'école maternelle fréquentée par la presque totalité des enfants à 3 ans est le moment de ce basculement pour chaque enfant qui doit en faire l'expérience, de l'entrée dans cette nouvelle culture qui doit le constituer comme individu rationnel, libre et futur citoyen, ce qui nous renvoie à la deuxième dimension de cette culture, sa dimension politique.

L'école est l'école de la République. La culture est une culture politique, républicaine. Il est toujours difficile de définir ce que cela sous-entend dans la mesure où il s'agit d'un terme fétiche, sacré, dont le sens exact importe peu. Il me semble que le terme signifie, entre autres, une rupture entre les milieux dans leur diversité et la logique de l'État qui considère des individus égaux en droit, libres et capables de placer la nation comme première valeur (la défense de la République). Certes cela sous-entend une démocratie mais c'est plus que cela. Cela implique la valorisation de l'État.

Cette école de la République se doit de traiter les individus de façon égale, de former des citoyens. Entrer à l'école maternelle, c'est entrer dans cette culture républicaine. Ainsi, malgré l'apparence d'activités comparables à d'autres pays, on ne peut comparer cette école à d'autres, car comme a pu le dire une inspectrice générale lors d'un congrès national des enseignants de l'école maternelle, elle vise l'universel. On peut critiquer une telle remarque dont on chercherait vainement le fondement empirique dans les pratiques toujours particulières et situées des enseignantes. Mais prenons au sérieux ce qui définit les valeurs de cette école, et donc la culture. Elle ne renvoie pas à la particularité des individus, des enfants, des enseignants, des situations locales, elle introduit à l'universel, quelque chose qui échappe aux particularités : la science, le savoir non pas considéré comme ensemble de productions locales et situées mais comme des absolus qui ne peuvent que transformer les individus. Toute la sociologie (des sciences, de l'école, de l'État) peut bien avoir montré ce qu'il y a de mythique dans une telle décontextualisation de l'école, celle-ci, dès la maternelle, se définit comme culture décontextualisée ou, plus encore, culture de la décontextualisation.

Bien entendu, une telle culture n'est pas dénuée de force, de puissance. Il y a de la beauté dans la volonté (quand elle est effectivement au rendez-vous) de traiter tous les enfants, quelle que soit leur origine, de la même façon, d'ignorer les attaches familiales, religieuses, culturelles des uns et des autres. Mais la force même de la logique française la met en porte-à-faux avec la vision internationalement dominante de se rapprocher des familles, des cultures, des milieux de vie de l'enfant. On comprend mieux un isolement international que seule l'analyse des valeurs sous-jacentes permet de saisir.

ENTRÉE ET RUPTURE

Cette culture posée, on en voit toute la différence avec ce qu'a pu vivre l'enfant. Il y a bien, même si elle peut être atténuée par les façons de faire des enseignantes, voire plus encore d'autres personnels comme les ATSEM², une entrée dans une nouvelle culture façonnée par cette logique scolaire et républicaine. Il

2. ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

doit laisser à l'extérieur les cultures considérées comme particulières : celle de sa famille, du groupe d'origine de sa famille, des médias, la culture enfantine (qui peut certes avoir droit de cité dans cette parenthèse qu'est la récréation, pensée comme extérieure au travail pédagogique). Il s'agit bien de transformer un enfant en élève. Le travail est progressif, mais l'objectif clair.

Cet élève doit également s'inscrire dans la langue de la nation, de la République, le français. N'oublions pas comment la République a été marquée dans le passé par la lutte contre les langues régionales dont l'éradication a été confiée à l'école. Le travail continue, maintenant plus orienté vers les langues parlées par les immigrants. Il semble y avoir comme une exclusion de la diversité linguistique. Ainsi les personnels qui parlent arabe semblent ressentir comme impossible l'emploi de cette langue à l'école. Il ne s'agit plus d'un interdit, certains enfants pouvant mettre en valeur leur pratique d'une langue étrangère, l'utiliser dans la cour de récréation, mais d'autres vont s'y refuser. Notre recherche *Children Crossing Borders* montre (certes pas seulement en France) la honte qui peut être ressentie par l'enfant à parler sa langue, lorsque sa mère se voit interdire de l'utiliser en public et plus encore à l'école. Mais, alors que d'autres pays rendent possible l'expression des langues maternelles des enfants à l'école même, la logique française est plutôt de faire un espace où seul le français est utilisé. En cas d'impossibilité de communiquer avec un enfant arrivant de l'étranger, des exceptions peuvent exister, mais la logique est celle de l'immersion, et quand une langue étrangère est apprise (l'espagnol, dans le cas d'une école observée), on se félicite qu'il s'agisse d'une langue autre, qui ne correspond à aucune de celles parlées en famille par les enfants (comme le chinois, le persan, le turc, le wolof, le peul ou l'arabe, dans notre cas). L'apprentissage se situe bien dans l'universel (apprendre une langue étrangère) sans concession à la particularité d'une langue parlée par un groupe d'élèves. Ainsi, l'enfant est invité à laisser les particularités culturelles à la maison pour devenir un élève qui vit la rupture nécessaire pour entrer dans le savoir légitime. Dans cette logique, la tendance n'est pas à la participation parentale (pourtant reconnue comme facteur de qualité dans les études internationales), les parents restant souvent aujourd'hui au seuil de la classe, parfois de l'école. Garantie de fait par le respect du programme qui permet cette entrée dans des savoirs universels, la qualité n'est ainsi pas débattue.

LA PÉDAGOGIE, ARME DE LA CULTURE

On ne peut comprendre la pédagogie de l'école maternelle française en ce qu'elle diffère d'autres perspectives majoritaires dans le monde que si on la considère comme cohérente avec cette perspective culturelle. Elle ne peut être abordée d'un point de vue purement technique, elle exprime les valeurs mêmes de l'école.

Ce qui caractérise cette pédagogie, c'est qu'elle est centrée sur l'enseignant et non sur l'enfant. L'initiative vient du maître, ce qui est cohérent. Centrer sur l'enfant serait ne pas rendre possible la rupture nécessaire pour produire l'élève, ce serait prendre le risque de rester englué dans les cultures particulières. C'est sans doute l'une des raisons de l'absence du jeu ou à tout le moins de sa position marginale (Brougère, 2005). Le jeu rend possible l'expression de l'enfant dans sa singularité, dans ses inscriptions culturelles particulières. Le jeu peut avoir une place, le temps de conduire en douceur l'enfant vers l'élève. Il faut donc faire des concessions à son jeune âge et le jeu en fait partie, concession cependant en recul depuis plus de vingt ans, comme si progressivement on acceptait que le passage puisse se faire plus tôt et plus rapidement, générations après générations d'enfants.

La focalisation sur la consigne comme élément central de la pédagogie dans le discours des enseignants en témoigne. La consigne est au centre de la pédagogie (Brougère, Guénif-Souilamas, Rayna, 2007), à la fois moyen et fin : la consigne permet de faire, d'apprendre dans le cadre scolaire, mais savoir respecter et comprendre les consignes est indispensable au devenir élève. Elle emplit tout, devient le moyen qui permet de faire des élèves, de gérer la rupture avec la culture quotidienne. L'école de la République se traduit par l'école de la consigne.

Ainsi, elle permet d'articuler objectifs d'apprentissage et travail de l'élève :

Enseignante 1 : Mais en même temps je ne suis pas d'accord, parce que, à la maison et tout ça, ils jouent, y a pas de consignes, ils jouent. Quand on est à l'école, et on est dans une école, hein, on n'est pas dans une *Play School*. Nos inspecteurs, ils nous demandent toujours où on veut aller, de quel concept on part, vers quel concept on va, mais on est à ... mille lieues des États-Unis, là !

Chercheur : On ne part pas de l'enfant, on part bien d'un concept, là.

Enseignante 1 : On ne part pas de l'enfant, mais c'est CLAIR ! Mais en même temps, les programmes ont été bâtis par rapport à ..., normalement c'est ce qu'on nous dit, hein.

Enseignante 2 (en même temps) : On a des concepts à apprendre aux enfants.

L'entrée dans la culture est donc très largement une entrée dans la culture de la consigne qui implique une maîtrise de la langue. En effet, les enseignantes soulignent (et tel est le problème des élèves primo-arrivants) que mal comprendre le français, c'est ne pas comprendre la consigne et ne pouvoir réaliser le travail demandé, donc ne pas apprendre.

« Oui. Et encore, moi, j'ai un élève qui est arrivé cette année du Pakistan – grande section (...) Et donc là, ben... Forcément, le problème, c'est que ces enfants apprennent assez rapidement beaucoup de... beaucoup de mots récurrents, ils sont dans l'imitation des autres, donc ils arrivent à faire certaines choses en imitant. Ils arrivent à comprendre beaucoup de choses, mais quand on va être dans les consignes qui sont d'ordre purement scolaires quoi – avec des mots

précis –, là on se retrouve quand même assez impuissant parce que... Parce que, ben, ils peuvent pas réussir à faire le travail, s'ils ont pas compris ce vocabulaire-là. »

Le rôle du français s'articule à la question de la consigne, d'une approche qui met au centre la manipulation langagière des concepts, ainsi que le respect des instructions données. Mais la consigne est plus que l'organisation de la classe, il s'agit de l'organisation même d'un système hiérarchique du ministère aux élèves en passant par les inspecteurs et les enseignants :

« Les consignes, nous avons des consignes qui viennent de la hiérarchie et qui, ma foi, sont extrêmement précises, lourdes ».

C'est en cela que la consigne est plus qu'une technique pédagogique, elle exprime le système scolaire dans sa logique centralisée et égalitaire. Elle concerne tous les acteurs du système et s'adresse à tous les enfants qui se doivent d'être égaux devant la consigne. La non compréhension du français apparaît comme une rupture d'égalité à laquelle il faut remédier.

La consigne est tellement ancrée dans le quotidien pédagogique, qu'un exercice proposé aux élèves peut être de découvrir la consigne, définissant l'espace scolaire comme un espace empli de consignes, qu'elles soient explicites ou implicites :

« Non, on leur donne pas la consigne comme ça, en règle générale, quand on leur donne une activité, en général, moi je sais pas, avec les grands, je leur demande de découvrir la consigne. »

Devenir élève c'est se repérer dans un monde de consignes. L'initiative est adulte. L'enfant, devenu élève, abdique toute initiative sauf dans des activités marginales comme le jeu. À l'exception du jeu de société ou du jeu éducatif dont les règles sont pensées sous les modalités de la consigne (règles intangibles que les joueurs ne peuvent modifier), le jeu, surtout sous sa figure libre, ne peut avoir une réelle place dans l'école puisque qu'il ne correspond pas à la logique de l'apprentissage scolaire tel que défini dans ce contexte.

Reste que la notion d'autonomie est également présente, alors que l'on pourrait penser qu'elle est antinomique. En fait l'autonomie se définit comme autonomie face à la consigne, capacité de suivre et respecter la consigne par soi-même, sans être rappelé à l'ordre par l'enseignante ou par l'ATSEM. Il s'agit d'intérioriser le principe scolaire.

Enfin, cette pédagogie est largement individuelle dans un rapport non médiatisé entre l'élève et l'enseignant (sur le modèle du citoyen face à l'État sans l'intermédiaire d'aucune communauté). Certes, l'apparence est celle de travail de groupe, mais en fait les groupes sont le plus souvent des regroupements d'élèves effectuant la même tâche individuelle. Les groupes sont définis par l'identité de la consigne qui s'applique à des élèves autonomes, qui n'ont pas besoin des autres pour effectuer leur tâche.

ÉGALITÉ ET INVISIBILITÉ DE LA DIVERSITÉ

Dans un tel contexte, la diversité ne peut s'afficher, il s'agit plutôt de la renvoyer à la dimension d'enfant et non d'élève. Les enfants sont divers, les élèves sont égaux (ou doivent être traités comme tels). La classe est l'espace des élèves qui va réduire l'expression de la diversité. Bien entendu, il y a place pour des pratiques à la marge, mais nous en avons peu vu. En revanche, la récréation, moment de rupture, en marge de la pédagogie et d'une certaine façon de la culture de l'école (dont elle est pourtant un des symboles pour les enfants) est l'espace des enfants (Delalande, 2001), des apprentissages informels et non reconnus. L'investissement pédagogique disparaît, les enfants sont livrés à eux-mêmes et les cultures enfantines, et parfois les cultures minoritaires, s'y expriment plus facilement.

Peut-on parler d'une passion de l'égalité ? La notion est peu présente dans le discours qui met largement l'accent sur le pédagogique. En fait les valeurs de la République s'expriment en termes pédagogiques et pas directement politiques. Il faut faire l'exercice de traduction que nous avons tenté pour les retrouver. Il ne s'agit pas de liberté, égalité, fraternité, mais d'autonomie, de consigne et de groupe. La correspondance peut faire problème car elle est sans doute moins directe que je ne l'exprime dans ce raccourci : elle me semble pourtant fondamentale pour comprendre une logique pédagogique qui ne s'enracine pas dans une technicité psychologique.

Le problème est l'évidence d'une telle logique pédagogique et l'absence de réflexion sur l'école maternelle ou son blocage sur la question de l'école. Débloquer, c'est accepter qu'elle ne soit pas école, mais qu'elle soit un cheminement vers l'école (la dernière section de maternelle suffirait à l'entrée progressive dans une culture plus scolaire comme c'est le cas dans de nombreux dispositifs à l'étranger). Face à ce problème, la solution préconisée par certains semble être de créer une nouvelle institution qui serait entre crèche et maternelle comme, par exemple, les jardins d'éveil qui ne seraient plus école, plutôt que de réformer, transformer ce qui existe. Déscolariser la structure elle-même, non pas en refusant l'objectif de l'entrée dans la culture scolaire, mais en lui donnant le temps de l'école maternelle pour s'exercer pourrait paraître une meilleure solution, pourtant peu présente dans le débat. Faire durer l'entrée, développer des stratégies moins scolaires, accepter la présence d'autres formes d'apprentissage et d'autres cultures rendraient moins brutale cette confrontation avec la culture scolaire. Faut-il si tôt être dans la consigne ?

Cela ne fera pas l'économie d'une réflexion sur la culture scolaire, sa place, sa relation avec les autres cultures, les continuités, sa dimension située et le refus de l'universalisme ethnocentrique³ qui semble accompagner trop souvent

3. Sur cette question, on peut se reporter aux travaux de Jean Lave et à la présentation que j'en ai faite (Brougère, 2008).

l'idée de République : une République située, particulière, capable de dialoguer avec d'autres cultures politiques, une école parmi d'autres capable de dialoguer avec d'autres écoles et d'autres institutions, une culture parmi d'autres capables de dialoguer avec d'autres cultures. Est-il concevable d'aller dans une direction qui, en refusant la posture universaliste, permettrait de dialoguer avec la diversité de l'intérieur plutôt que l'éradiquer au nom de valeurs certes nobles, mais qui peuvent devenir, en demeurant rhétoriques ou en étant trop martelées, oppressives pour les autres comme pour soi-même ?

BIBLIOGRAPHIE

ALEXANDER R. (2000) : *Culture & Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. Oxford : Blackwell.

BROUGÈRE G. (2002) : « L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires ». *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 7, p. 9-19.

BROUGÈRE G. (2005) : *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.

BROUGÈRE G. (2008) : « Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné » *Pratiques de Formation – Analyses*, n° 54, p. 49-66.

BROUGÈRE G., GUENIF-SOUILAMAS N. et RAYNA S. (2007) : « De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire ». In Brougère G. & Vandenbroeck M. (dir.) (2007). *Repenser l'éducation du jeune enfant*. Bruxelles : Peter Lang, p. 263-284.

BROUGÈRE G. et TOBIN J. (2000) : « Culture et sexualité infantine à l'école maternelle – Étude comparée entre les États-Unis et la France ». *Education et Sociétés*, n° 6, p. 167-185.

DELALANDE J. (2001) : *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes : PUR.

DENCIK L., LANGSTED O., SOMMER D. (1989) : « Modern childhood in the Nordic countries: Material, social and cultural aspects ». In B. Elgaard, O. Langsted & D. Sommer (Eds) *Research on socialization of young children in Nordic countries*. Aarhus University Press.

ROGOFF B. *et al.* (2007) : « Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques de la vie quotidienne ». In G. Brougère & M. Vandenbroeck (dir.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang.

TOBIN J., WU D., DAVIDSON D. (1989) : *Preschool in Three Cultures - Japan, China and The United States*, New Haven (CT) : Yale University Press.

